

EXAMENSARBETE
Hösten 2006
Läroarbldningen

Skönlitteratur
som läromedel

Författare
Susanne Aspeklev
Camilla Gustavsson

Handledare
Christina Gullin

Skönlitteratur som läromedel

Abstract

Syftet med uppsatsen är att öka kunskapen om hur pedagoger kan använda sig av skönlitteratur i sin undervisning i ett kunskapssökande sammanhang. Vi har använt oss av en kvalitativ metod, där pedagoger som arbetar medvetet med skönlitteratur i skolår 1 – 6 har intervjuats. Resultatet visar att det redan från årskurs 1 går att använda sig av skönlitteratur i undervisningen och att det är nödvändigt för att kunna uppfylla kursplanens intentioner. Samtliga pedagoger använder sig huvudsakligen av skönlitteratur i sin undervisning och i undersökningen framkommer också fördelarna med att använda sig av skönlitteratur istället för traditionella läromedel. I resultatet kan utläsas att det är valet och bearbetningen av litteratur som har en avgörande roll för vilka kunskaper och lärdomar eleverna utvecklar. För att skönlitteratur ska kunna fungera som en kunskapskälla måste den bearbetas, för det är genom bearbetningen som en förståelse skapas och utvecklar eleverna.

Ämnesord: Skönlitteratur, litteraturpedagogiska arbetssätt, läromedel

”Litteraturens område är, som redan sagts,
allt som mänskligheten har tänkt och känt och skapat”
(Rosenblatt 2002:206)

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	6
1.3 Definition av begrepp.....	6
1.4 Disposition	6
2 Litteraturgenomgång	7
2.1 Teoretisk utgångspunkt	7
2.2 Det sociokulturella perspektivet.....	7
2.3 Styrdokument och kursplaner.....	8
2.4 Varför skönlitteratur i undervisningen?	9
2.4.1 Förståelse för sig själv och andra	9
2.4.2 Kunskap genom skönlitteratur	10
2.5 Val av skönlitteratur	12
2.6 Litteraturpedagogiska arbetssätt.....	13
2.6.1 Att läsa med förståelse	13
2.6.2 Samtal utifrån skönlitteratur.....	14
2.6.3 Skriva utifrån skönlitteratur	15
2.7 Skönlitteratur och traditionella läromedel.....	16
2.8 Problemprecisering.....	18
3 Empiri.....	19
3.1 Kvalitativ metod.....	19
3.2 Vårt metodval	20
3.3 Urval.....	20
3.4 Undersökningens uppläggning och genomförande	20
3.5 Resultatredovisning.....	21
3.5.1 Vilket är pedagogernas syfte med arbetet kring skönlitteratur?.....	22
3.5.2 Vad styr pedagogernas val av skönlitteratur?	23
3.5.3 Hur bearbetas litteraturen?	24
3.5.4 Hur ser pedagogerna på skönlitteraturen i jämförelse med de traditionella läromedlen?	26
3.5.5 Hur kan pedagogerna koppla sitt arbete med skönlitteratur till styrdokumenten/ kursplanen?.....	27
3.6 Analys av resultatredovisning	28
4 Diskussion	31
4.1 Pedagogernas syfte med det skönlitterära arbetet	31
4.2 Pedagogernas val av och arbete med skönlitteratur i undervisningen	33
4.3 Pedagogernas syn på skönlitteratur jämfört med traditionella läromedel	36
4.4 Metoddiskussion.....	37
4.5 Vår yrkesroll.....	38
5 Sammanfattning	40
Källförteckning.....	41
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

1 Inledning

Då vi författare till detta examensarbete har ett stort intresse för skönlitteratur, har vi valt att fördjupa oss i hur pedagoger på ett medvetet sätt kan arbeta med skönlitteratur som en källa till kunskap och personlig utveckling för eleverna. Under utbildningens gång har vårt intresse för skönlitteratur ökat alltmer och vi vill båda arbeta aktivt med skönlitteratur i framtiden, då vi tror på dess möjlighet att skapa ett sammanhang för eleven och dess lärande. Vi anser även att arbetet med skönlitteratur i dagens skola är viktigare än någonsin med tanke på den konkurrens litteraturen har fått genom andra medier, så som TV, film, Internet och datorspel.

1.1 Bakgrund

På lärarutbildningen i Kristianstad har skönlitteraturens betydelse för undervisningen poängterats vid flera tillfällen. Skönlitteratur har lyfts fram som en källa till språkutveckling, lust och glädje, kunskap, förståelse av omvärlden, problemlösning samt till personlighets- och identitetsutveckling. I gällande kursplan i svenska (2000) står det:

Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. /---/ Skönlitteratur ger kunskap om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna (Skolverket 2002: 99).

Litteraturens rika beskrivningar då det gäller miljöer och personer lyfts här fram som en källa till kunskap. Med hjälp av skönlitteratur skapas ett sammanhang i undervisningen, ett sammanhang mellan här och nu, fakta och förståelse, inlevelse och empati, jaget och omvärlden. Vidare anses litteraturen stimulera elevernas språkutveckling samt ge insikt i etik, moral och demokratifrågor.

Vi anser att man kan lyfta fram skönlitteratur på många skilda sätt i skolan. Pedagogens val av litteratur och syfte med litteraturen har en avgörande betydelse för hur den bearbetas och därmed vilka kunskaper den förmedlar till eleverna. För att skönlitteraturen ska vara utvecklande och kunskapsgivande måste eleven ges möjlighet till reflektion och bearbetning i samspel med andra kring texten. Med bearbetning menar vi att pedagogen leder eleverna i ett samtal kring det lästa, olika typer av skrivuppgifter, gruppdiskussioner, dramatisering, bildarbete. Genom bearbetning av texter ges eleverna möjlighet till ett aktivt förhållningssätt

till litteraturen, vilket är nödvändigt för att läsningen ska bli den källa till kunskap och identitetsutveckling samt den väg till förståelse av omvärlden som kursplanen avser.

Trots detta är vår erfarenhet från VFU (verksamhetsförlagd utbildning) att skönlitteratur fortfarande används främst som högläsning och bänkbok utan någon egentlig bearbetning. Traditionella läseböcker och läsläror med ”fylleriuppgifter” är det som vi har sett dominera svenskundervisningen. Vi har den uppfattningen att skönlitteratur främst har använts i syfte att stimulera elevernas läslust och att träna deras läsförmåga och läshastighet. Detta tycker vi rimmar illa med styrdokumentet som ger skönlitteraturen en stor och framträdande roll i undervisningen.

1.2 Syfte

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur pedagoger arbetar med skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang. Vi vill därigenom öka kunskapen kring hur pedagogen kan arbeta med skönlitteratur som en väg till kunskap och personlig utveckling för eleverna.

1.3 Definition av begrepp

Orden skönlitteratur och litteratur kommer omväxlande att användas i arbetet som benämning för samma sak. Likadant är det med pedagog och lärare, där samma värdering och betydelse läggs i de båda orden. Anledningen till detta är att skapa variation i texten och att det ska bli trevligare för läsaren att ta del av uppsatsen. En förklaring till orden traditionella läromedel kan göra att uppsatsen blir tydligare. Med traditionella läromedel menas läromedel som är gjorda för att förmedla kunskap i skolans undervisning. Faktaböcker, kartböcker och uppslagsverk räknas inte hit.

1.4 Disposition

I följande avsnitt redovisas en litteraturgenomgång. Den inleds med en presentation av det teoretiska synsätt vi valt att genomföra undersökningen utifrån, därpå följer en genomgång av litteratur vi funnit relevant utifrån syftet. Problemformuleringen, som är ett resultat av litteraturgenomgången, och syftet följer härnäst. Därefter följer empiridelen med metodval, beskrivning av undersökningen, resultat och analys av densamma. Därpå kommer diskussionen, där våra tankar och reflektioner kring resultat och analys kopplas samman med litteraturen, metoddiskussion med reflektioner kring tänkbar fortsatt forskning, samt våra reflektioner kring vår kommande yrkesroll. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning.

2 Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras det teoretiska perspektiv vi valt att analysera undersökningens resultat utifrån, styrdokumentet och en presentation av vad olika författare anser om litteraturpedagogiskt arbete. Då det finns en omfattande forskning kring skönlitteratur och dess möjligheter och betydelse för undervisningen och elevers lärande har vi valt att presentera ett urval av forskare som varit verksamma från 1940-talet och fram till våra dagar. Då vi använt oss av de svenska utgåvorna framgår det inte av utgivningsåret när litteratur gavs ut första gången¹.

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Då vi menar att nu gällande läroplan, *Lpo 94* genomsyras av Vygotskijs sociokulturella teori finner vi det rätt att belysa vår forskning utifrån det sociokulturella perspektivet, eftersom läroplanen kommer att vara det vi stödjer och grundar vår kommande undervisning på. Det blir även naturligt att utgå från Säljö (2005) teorier om lärande, då de bygger på Vygotskijs sociokulturella perspektiv. Vi finner även Dysthes (1996) teorier kring ”det dialogiska klassrummet” vara relevanta i det här sammanhanget.

2.2 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet innebär att människan utvecklas och lär sig i samspel med andra. Vygotskij (1999) ser språket och samtalet som det centrala i människans utveckling, något som även Säljö (2005) gör. Med hjälp av språket överförs erfarenheter och kunskaper från generation till generation, och på så sätt lär vi av varandra. Vygotskij menar att språket har två olika funktioner, dels som ett medel för kommunikation med andra och dels som ett medel för inre tal (tankar). Säljö menar att ”Samtalet har varit, är och kommer alltid att vara den viktigaste arenan för lärande” (Säljö 2005:33).

Vygotskij (1999) anser att skolans undervisning spelar en betydande roll för individens kognitiva utveckling. Enligt Vygotskij är det intressanta inte vad eleven kan utan vilka kunskaper hon/han står i begrepp att lära/utveckla. Vygotskij talar om två nivåer i barnets utveckling. Den första är barnets aktuella utvecklingsnivå; det barnet redan vet och kan göra på egen hand. Den andra nivån är när barnet behöver hjälp och stöd av en vuxen (eller ett duktigare barn) för att klara uppgiften. Skillnaden mellan dessa två nivåer kallar Vygotskij för den ”närmaste utvecklingszonen” och det är i den zonen han menar att undervisningen ska

¹ Rosenblatt gavs ut första gången 1938 och Langer gavs ut 1995.

bedrivs. För att undervisningen ska leda framåt, stimulera och utveckla elevens tänkande och ge nya kunskaper måste den enligt Vygotskij ligga på en högre nivå och ställa ett större krav på eleven än vad hon/han för stunden klarar av på egen hand. ”Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen kan det i morgon göra på egen hand” (Vygotskij 1999:271). Vidare anser Vygotskij att kunskapen inte får plockas ut ur sitt sammanhang, för att bli meningsfull och intressant för eleverna måste den vara en del av helheten. Vygotskij anser att det är genom språket eleven får nya kunskaper som hon/han gör till sina genom tankearbete. Därmed är kommunikation och samspel lärare – elev och elev – elev av stor betydelse för läroprocessen.

Dysthe (1996) är ”övertygad om att var och en måste konstruera eller bygga upp sina egna kunskapsstrukturer när han eller hon ska lära sig något – det går inte att överta eller kopiera andras kunskaper” (Dysthe 1996:46). Hon betonar vikten av det flerstämmiga klassrummet, där inte bara lärarens röst är betydelsefull, utan också elevernas röster. Vidare menar Dysthe att det ska vara en dialog i klassrummet så att eleverna lär av varandra. Hon poängterar också att både muntligt och skriftligt framförande ska vara centrala i undervisningen. Dialogen ska ses som ett redskap i undervisningen och som en del i förståelsen till kunskap. Det sociala samspelet har en viktig roll, då det strävar efter att utveckla elevernas kompetens, samt att eleverna får möjlighet att tillägna sig kunskap från andra och göra om kunskapen till sin egen. Även Säljö (2005) menar att lärande handlar om att individen tar till sig kunskap genom att i tankarna bearbeta och göra om den till ny kunskap. Denna nya kunskap kan sedan förvandla individens beteende och tankegångar. Vidare menar Säljö att för att förstå hur individen lär sig måste man kunna koppla samman individens kunskaper och färdigheter med dennes omgivning och vad den har att erbjuda.

2.3 Styrdokument och kursplaner

I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* har skönlitteratur inte givits något större utrymme, men där står dock att ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Utbildningsdepartementet 2002:7).

Detta tydliggörs i nu gällande kursplan för svenska (Skolverket 2002) som betonar att svenskämnet ska arbeta med helheten som utgångspunkt och att skönlitteraturen ska vara i

centrum och därmed en stor del av elevernas kunskapsinhämtande. Språket och litteraturen skapar möjligheter för eleverna att utveckla en personlig identitet. Genom litteraturen anses eleverna få förståelse för sig själva och för omvärlden, utveckla sin empati och förståelse för andra samt lära sig att ompröva sina värderingar och attityder. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att åstadkomma tänkbara situationer för elevernas språkutveckling. Tillsammans med andra ämnen ska svenskan skapa förutsättningar så att eleverna utvecklar sin förmåga att tänka, sin kreativitet och sin förmåga att kunna kommunicera med andra. Vidare anses litteraturen betydelsefull för vårt kulturarv, främjande av fantasin och för vår möjlighet att vidga våra vyer genom att ge oss erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje.

2.4 Varför skönlitteratur i undervisningen?

Som framgått ovan är det en nödvändighet att arbeta med skönlitteratur i svenskundervisningen för att leva upp till kursplanens intentioner och därmed kunna fullfölja sitt uppdrag som lärare. Enligt Melander (1988) utvecklas elevernas språk, kunskaper, fantasi och inlevelseförmåga när de arbetar med skönlitteratur på olika sätt och tillsammans med andra. ”Litteraturens stora potential ligger i att den ger elever möjlighet att uppleva, införliva och reflektera över idéer och attityder på ett nära och påtagligt sätt” (Bommarco 2006: 44).

Langer (2005) menar att litteraturen är en viktig del i livet, många gånger omedvetet för människan. Genom litteraturen skapas det möjligheter till att kartlägga människors beteende, inte bara när det gäller oss själva utan även andra. Den lär människan att se sig själv men också att ta till sig saker så att hon/han kan förändras. Den utvecklar kunskaper om hur världen ser ut eller kan se ut.

2.4.1 Förståelse för sig själv och andra

Peterson (1989) menar att skönlitteratur borde få en mer central plats i undervisningen då arbetet med litteraturen har många fördelar. För att eleverna ska kunna konstruera sin förståelse måste de få möjligheter att betrakta olika fenomen ur olika synvinklar. Norberg (2003) menar att när läraren använder skönlitteratur som en väg till kunskap öppnar hon/han flera dörrar och bygger flera broar till det äventyr som läsningen innebär. Genom att ta del av böckernas värld anser Peterson (1989) liksom Norberg (2003) att eleverna får möta andra människors livsöden, tankar och handlingar. Eleverna lär sig att känna empati för sina medmänniskor, de kan sätta sig in i hur andra känner och har det. Litteraturen skapar

gemensamma upplevelser och berikar elevernas uppfattning om världen, den ger dem ny kunskap och förståelse för livet. Människan har enligt Rosenblatt (2002) fallenhet för att hysa sympati och för att identifiera sig med andra människor. Hon anser att litteraturen tar oss med på känslomässiga resor som vi aldrig annars skulle upptäcka, där den erbjuder oss att använda alla våra sinnen.

Ejeman och Molloy (1997) liksom Rosenblatt (2002) anser att skönlitteratur har den förmågan att när vi hamnar i obekväma situationer så kan vi ta till skönlitteratur för att få hjälp och tröst. I böckerna kan vi identifiera oss med likasinnade personer som står inför samma problem och som lotsar oss igenom vår situation, vilket medför att vi får en större förståelse för vår egen situation men också tillfälle att bearbeta problemet från ett annat perspektiv.

2.4.2 Kunskap genom skönlitteratur

Enligt Peterson (1989) har det länge funnits skönlitteratur som gett elever kunskaper i flera ämnen t.ex. i historia och geografi. Litteraturen erbjuder rika beskrivningar då det gäller olika tider och kulturer. Med skönlitteraturens hjälp levandegörs fakta och kunskapen sätts in i ett sammanhang vilket gör att eleverna lättare tar till sig kunskapen. Dessutom skapas en djupare förståelse. Även Bommarco m.fl. (1995) menar att vi inte får glömma bort att skönlitteratur går alldeles utmärkt att använda som kunskapskälla och som problemställare:

I en kunskapsutvecklande undervisning måste lärare och elever hjälpas åt att ställa relevanta frågor. Läraren kan koppla svenskämnet till andra skolämnen och till företeelser i omvärlden. Man söker ny kunskap och svar på de stora livsfrågorna /---/ Om frågorna är relevanta och äkta får skrivandet, läsandet och talandet en verklig funktion (Bommarco m.fl.1995:7).

Enligt Molloy (2002) borde ett samspel mellan svenskämnet och so-ämnena där eleverna ges förutsättningar att läsa, samtala och skriva om olika texter vara en väg för eleverna att förstå sig själva och omvärlden ur ett socialt och historiskt perspektiv. Alleklev och Lindvall (2003) har, när det gäller so-ämnena, facklitteratur och skönlitteratur till grund för sitt arbete med elevernas kunskapande och förståelse kring ämnet. Nilsson (1997) menar att om man arbetar tematiskt över ämnesgränserna, så får den skönlitterära texten en mer central plats i kunskapssökandet:

I skönlitteraturen möter eleverna, i gestaltad, levandegjord form, andra människors livsöden, verkligheter och erfarenheter. Till detta möte bär eleverna med sig sina egna vardagserfarenheter. I mötet mellan elevernas egna, i direkta erfarenheter och de indirekta erfarenheter som litteraturen förser honom med kan en mera generell kunskap och förståelse om livet, verkligheten, samhället och

historien utvecklas. Mötet med litteraturens människor gör livet och verkligheten begripliga. /---/
Litteraturen är alltså inte bara en källa till upplevelse, den är kanske framför allt en källa till kunskap
(Nilsson 1997: 43).

Temaarbetet är enligt Svedner (1996) ett utmärkt exempel på hur skönlitteratur kan användas för att berika elevernas egna erfarenheter och kunskaper. De skönlitterära texterna kan belysa frågeställningar på ett nytt sätt och därmed vidga elevernas uppfattning kring olika fenomen. Dock poängterar Svedner att det finns en risk att litteraturläsningen i ett tema blir ensidig, då användningen av texterna kan bli mycket styrd utifrån de områden eller problem läraren valt ut: *”Det måste finnas plats för elevernas egna upptäckter och litteraturens egna, fria påverkningsmöjligheter”* (Svedner 1996:46).

Melander menar att ”[o]m läsaren inte lyckas göra texten meningsfull för eget kunskapssökande blir den ointressant” (Melander 1988:48). Vidare påpekar Melander att lärarens kännedom om elevernas kulturella kapital² och beredskap att möta olika texter är av stor betydelse. Eleverna måste ges möjligheter att koppla samman egna erfarenheter med innehållet i texten när det gäller fakta, struktur och sammanhang för att eleven ska utvecklas och få nya kunskaper.

Det är viktigt att pedagogerna har ett syfte med sitt arbete kring skönlitteratur. Detta betonar Malmgren och Nilsson (1993) och menar att undervisningen ska utgå från elevernas egna erfarenheter. Detta arbetssätt undviker abstraktioner och isolerade faktorer som inte relaterar till ett konkret sammanhang för eleverna. En fördel menar författarna, är att utifrån ett tematiskt arbetssätt kan färdigheter som stavning, ordkunskap, meningsbyggnad, läsning och samtal integreras till en helhet. En annan fördel är att eleverna lär sig hur berättelser, texter och dikter är konstruerade. Vi kan undvika att se på svenska som ett färdighetsämne, där eleverna får producera fristående färdigheter menar, författarna. Även Nilsson (1997) påpekar att genom tematiskt arbete kan pedagogerna utgå från elevernas texter då det gäller arbetet kring språkets uppbyggnad. På så sätt kan olika färdighetsövningar som stavning och ordkunskap tränas på ett mer naturligt sätt för eleverna och det fyller en funktion. Även Norberg (2003) menar att när eleverna får läsa, diskutera och skriva kring de texter de läst, utvecklas deras färdighetsträning på ett naturligt sätt och de slipper på så sätt en massa isolerade färdighetsövningar.

² Den varierande erfarenhet och kunskap eleverna har om litteratur, beroende på miljö, traditioner, uppfostran o.s.v.

2.5 Val av skönlitteratur

Nilsson (1997) menar att valet av litteratur måste ha sin utgångspunkt i vad undervisningen ska handla om. Det gäller att hitta böcker som tar upp det som ska bearbetas, så att eleverna kan tillgodogöra sig undervisningen. När läraren är införstådd med vad han/hon vill ha ut av lektionen så kan texten öppna sig för alla möjligheter den har att erbjuda och lärarens val av litteratur är därför viktig. Här nedan följer fyra krav som Nilsson anser att litteratur ska uppfylla:

- All läsning måste vara meningsfull.
- Texterna måste handla om sådant som intresserar eleverna och som de redan vet något om eller har egna erfarenheter av.
- Den värld eleverna möter i litteraturen måste ha något med deras egen värld att göra.
- Eleverna måste ges möjligheter att känna igen sig, att jämföra, att hålla med eller bli arga, ledsna, upprörda eller glada. (Nilsson 1997:37)

Molloy (2002) menar att pedagogens val av skönlitteratur är ett didaktiskt val, med all den komplexitet det innebär. Pedagogen kan genom medvetna didaktiska val av skönlitteratur väl motivera och förankra sin undervisning i kursplaner och styrdokument. Till de klassiska didaktiska vad, hur och varför-frågorna lägger Molloy även till vem, när och var-frågorna. Valet av litteratur bör ske med en helhetssyn utifrån dessa frågor. När det gäller frågan varför, är det inte säkert att boken är vald utifrån det didaktiska perspektivet, det kan helt enkelt vara så att boken finns i klassuppsättning på skolan. Vidare påtalar Molloy faran av att valet av skönlitteratur blir en rutin, på så vis att man läser en bestämd bok i varje årskurs. Här kan då reflektioner kring vem, hur och varför lätt glömmas bort. Läsning och bearbetning som fungerat utmärkt i en klass kan bli helt misslyckat i en annan om inte pedagogen har tagit tillräcklig hänsyn till vem som ska läsa boken och varför den ska läsas.

Bommarco m.fl. (1995) menar att när vi ska undersöka vilka texter och böcker vi vill delge våra elever måste vi vara införstådda med att vi ser verkligheten på olika sätt och att vi har olika erfarenheter med oss. Vidare menar Bommarco m.fl. att valet av litteratur inte bara ska bekräfta sådant som eleverna redan känner till utan även föra dem vidare. Genom att arbeta med utmanade texter, ett undersökande och probleminriktat arbetssätt skapar vi förutsättningar för eleverna att förstå sitt liv men också för att förstå andra människors levnadsförhållande. Rosenblatt (2002) påtalar att läraren har ett ansvar för att eleverna har

tillgång till ett brett urval av litteratur, samt att läraren ska stötta och hjälpa eleven att bli så självständig som möjligt i sitt val av litteratur.

2.6 Litteraturpedagogiska arbetssätt

För att undervisning i litteratur ska fungera som en kunskapskälla anser Lundqvist (1995) att läraren ska följa upp elevernas läsning med olika litteraturpedagogiska metoder. Lundqvist menar att skönlitteratur inte ges något värde och att den framstår som onyttig genom att endast låta eleverna läsa tyst för sig själva. Genom att skapa frågor till litteraturen som rör elevernas egen verklighet får eleverna möjlighet att ta till sig texten samtidigt som deras förståelse för omvärlden ökar. Rosenblatt (1995) menar att en av lärarens avsikter med det litteraturpedagogiska arbetet bör vara att få eleverna att tänka efter vad litteraturen betyder och gör för just dem.

2.6.1 Att läsa med förståelse

Enligt Smith (1997) måste vi lära oss i ett sammanhang, vi måste bli medlemmar i de "läskunnigas förening" där vi ges chans till att uppfatta oss själva som läsare. Läsning är enligt Smith en sökning efter mening och förståelse där vi ställer oss frågor kring texten. Läsning med förståelse handlar om att få sina frågor besvarade. Smith menar att vi omedvetet får en mängd frågor i våra huvud när vi läser och att läsning handlar om att finna svaren på dessa frågor i texten.

Det finns ett samspel mellan eleven och texten, eleven är inte en likgiltig läsare utan läsningen betraktas som aktiv handling. "Både läsaren och texten är väsentliga för den transaktionella³ process i vilken det skapas mening" (Rosenblatt 2002: 37). Vidare menar Rosenblatt att varje läsning är en ny upplevelse och en ny upptäckt.

Malmgren (1979) påtalar att, för att läsning av skönlitteratur ska generera en kunskapsutveckling måste texten ha en förankring i elevernas verklighet och eleverna måste uppleva texten som intressant. Läsning äger enligt Malmgren "rum i ett växelspel mellan texten och

³ Rosenblatt (2002: 37) menar med den transaktionella processen att både läsaren och texten är lika väsentliga för att mening och insikt ska uppstå vid läsningen. Läsning är en dubbelriktande process, därför finns inte meningen antingen "i" texten eller "i" läsaren.

läsarens föreställning om verkligheten utanför texten” (Malmgren 1979:114). Det är när eleverna kan relatera texten till sin egen verklighet och hur de förstår den, som de läser med förståelse. Denna uppfattning stämmer överens med Molloy (2002) som menar att det är av betydelse att läsarens egna upplevelser får fäste i texten för att läsaren ska få förståelse för det lästa och för att det ska upplevas som meningsfullt.

Att bygga föreställningsvärldar⁴ är något som Langer (2005) lägger tonvikten vid. Läsningen gör att föreställningsvärlden förändras efterhand som läsningen pågår vilket leder till att tolkningarna också förändras. Varje gång vi läser något uppstår en interaktion mellan texten och läsaren som hela tiden gör att vår föreställningsvärld bli annorlunda, då det kommer in nya idéer. När en text läses så tolkas den, tolkningar som hela tiden förändras då de kopplas till tidigare erfarenheter eller i interaktionen med andra. Enligt Langer bygger vi inte på våra föreställningar hela tiden, utan hon menar att vi ständigt utvecklar dem vidare eftersom vi aldrig slutar tänka, samtala och läsa. Hon menar att varje föreställningsvärld ”är inte som en trädstam med lager av sitt förflutna inom sig, utan snarare som en fjäril som är unik i varje ny fas av livet” (Langer 2005:30).

Bommarco m.fl. (1995) menar att om eleverna läser skönlitteratur för att lära sig om livet och andra människor blir undervisningen i svenska helt annorlunda, och inte bara ett ämne där eleverna tränar olika delfunktioner: ”Läsningen blir på detta sätt kvalitativ och inte bara kvantitativ och underhållande” (Bommarco m.fl. 1995:10). Att eleverna inte bara ska läsa skönlitteratur för läsandets skull, utan att läsningen ska tillföra dem något, är något som även Nilsson (1997) påtalar. Den ska vara relevant för det som eleverna håller på med och inte bara bli en lästräning eller utfyllnad för att vänta in andra elever:

Om litteraturläsningen ska kunna fungera som en central kunskapskälla, där samspelet mellan elevernas direkta erfarenheter och de indirekta erfarenheter de möter via skönlitteraturen utvecklar en generell förståelse av samhälleliga och historiska sammanhang, måste deras läsning vara öppen. Eleverna måste vara beredda att tolka de texter de läser (Nilsson 1997:95).

2.6.2 Samtal utifrån skönlitteratur

Skardhamar (1994) menar att litteraturundervisning är så mycket mer än att bara få eleverna att läsa. Hon menar att vi kan lära eleverna värdesätta skönlitterära texter genom att bearbeta texterna tillsammans och lära dem ”läsa mellan raderna”. Skardhamar ser samtalet kring

⁴ Langer menar med ordet föreställningsvärld ”den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt” (Langer 2005:23).

texten som grunden för allt vidare arbete med texten. För att samtalet ska vara utvecklande för eleverna ska det var väl strukturerat och pedagogen ska vara väl påläst och förberedd. Eleverna ska som Skardhamar uttrycker det ”lyssnar på vad texten har att säga innan de svarar med en ny text” (Skardhamar 1994:72) Att låta eleverna ”lyssna” till den litterära texten är att visa att man tar texten på allvar.

Om litteraturens ställning och berättigande i skolan får komma i centrum, menar Rosenblatt (2002) att vi öppnar möjligheter för gruppdiskussioner. Genom att elever och lärare tillsammans får en dialog utmanas eleverna att tänka till och de utvecklas till mer kritiska och ifrågasättande elever som vågar säga vad de tänker och tycker. Lundqvist (1995) anser att samtal kring en gemensam läsupplevelse med fokus på innehåll och sammanhang där eleverna ges möjlighet till identifikation, ställningstagande och ifrågasättande utifrån elevernas ålder, förutsättningar och intresse fördjupar läsupplevelsen och stimulerar till en bredare läsning. Vidare avvisar Lundqvist bestämt att en analys av texten förstör läsupplevelsen och dödar läslusten, hon hävdar istället motsatsen. Langer (2005) betonar att det är lärarens uppgift att hjälpa eleverna vidare i sin förståelse med frågor som utvecklar elevernas tänkande, frågor som är provocerande. I samtalet kring det lästa kommer på så vis inte bara litteraturens text i fokus utan också elevernas förhållande och erfarenheter. I detta sammanhang menar Ejeman och Molloy (1997) att det är viktigt att eleverna ges tid för reflektion, en reflektion där de får chans att koppla samman sina gamla erfarenheter med de nya. När eleverna får tillfälle att koppla samman sina egna erfarenheter med det lästa skapas situationer där de ges möjlighet till nya tolkningar. Tolkningarna av texterna blir inte desamma för alla elever eftersom de har olika erfarenheter med sig från början. På så sätt får eleverna möjligheter till att känna sig delaktiga i sin väg till kunskap och de får även uppleva att deras tankar är värda att lyssna på. De samtal som uppstår vid läsning av litteratur menar Chambers (1998) kan vara ett sätt att få uttrycka tankar och känslor. Att tillsammans med andra få prata om det lästa gör att det går att lägga något nytt, till sin egen läsupplevelse. För att utveckla mer reflekterande läsare bör ordet *varför* undvikas poängterar Chambers, som också menar att läsaren genom litteraturen utmanas till att göra många olika tolkningar, eftersom litteraturen inte talar om vad som är rätt eller fel.

2.6.3 Skriva utifrån skönlitteratur

Molloy (2002) menar att elevernas texter i mycket större utsträckning borde användas i undervisningen. Elevernas egna texter kan bli en naturlig koppling mellan deras tankar och

litteraturen, och en utgångspunkt för det fortsatta arbetet med litteraturen. Eleverna är på så vis med och styr vad i litteraturen som ska belysas, de fördjupar sig i det som är relevant för dem och deras förståelse av omvärlden. Denna uppfattning delas av Bommarco, mfl (1995) som anser att när eleverna producerar egna texter och sedan får ta del av varandras alster skapar detta förutsättningar för eleverna att känna sig delaktiga i sin väg mot kunskapen.

Skrivuppgifter kopplat till skönlitteratur kan enligt Svedner (1999) bland annat användas för att komma in i texten, fördjupa upplevelsen och reflektera över det lästa. Olika skrivuppgifter som Svedner nämner är att skriva brev till mottagare i texten, till författaren eller mellan romanfigurerna, recensioner, baksidestexter, författarporträtt mm. Molloy (1996) tar upp flera former av skrivande kopplat till skönlitteratur, av vilka läslogg, ”loopar” och fem minuters riktad skrivande är de mest relevanta utifrån vårt syfte. I läsloggen skriver eleverna ner sina tankar och frågor över den lästa texten. Fem minuters riktad skrivning innebär att eleverna skriver ner både vad de vet och inte vet kring en bestämd fråga inför läsandet. I ”Looparna” skriver eleverna återkommande om samma ämne, men ur olika perspektiv. Läsloggen fungerar som en utgångspunkt för klassens diskussioner, medan fem minuters riktad skrivning och ”looparna” är en utgångspunkt för den enskilde elevens fortsatta lärande. Alleklev och Lindvall (2003) redogör för en form av läslogg, där eleverna förutom bestämda uppgifter från läraren även ska skriva ner ”starka meningar”⁵ och reflektera över dem. Alleklev och Lindvall låter även eleverna skriftligt återberätta lästa böcker. Skriva ”tomrum”⁶ och skriva ur ett annat perspektiv än huvudpersonens, är andra former av skrivuppgifter som Malmgren och Nilsson (1993) nämner.

2.7 Skönlitteratur och traditionella läromedel.

Att hitta en lärobok som är bra menar Nilsson (1997) är lika svårt som att hitta en nål i höstack, han anser att det finns inget bättre läromedel än skönlitteratur, dikter eller noveller. Vidare menar Peterson (1989) att skönlitteraturen ska vara i centrum och att den är det bästa läromedel som finns att tillgå. Peterson hävdar att skönlitteratur hjälper eleverna att skapa förståelse för sig själva men också möjligheter att vidga sina kunskaper om världen. Skönlitteratur ger upplevelser som inte den traditionella läroboken gör, den ger upplevelser som får oss att känna glädje, rädsla och sorg. Även Rosenblatt (2002) påpekar att litteraturen

⁵ Med starka meningar avses ”meningar som för handlingen framåt, ökar spänningen, förklarar ett skeende etc.” Alleklev och Lindvall (2003:27).

⁶ Med ”tomrum” menas de händelser eller personskildringar som författaren bara nämner helt flyktigt eller utelämnar helt. Eleverna skriver sin egen berättelse om detta ”tomrum”.

ger eleverna förutsättningar att reflektera över sådant som den traditionella läroboken inte tar upp, eftersom lärobokstexterna handlar mer om abstrakt information och förståelsen då blir mindre för eleverna.

Ett argument för att välja skönlitteratur menar Bormmaco m.fl. (1995) är att det är ett undervisningsmedel som egentligen inte har några rätta svar. Utifrån diskussionerna blir eleverna och lärarna delaktiga på lika villkor. Även Norberg (2003) menar att det inte finns några givna svar i skönlitteraturen och att den öppnar ett forum till diskussioner med andra och att eleverna på så sätt får chans att bearbeta sina upplevelser.

Peterson (1989) ställer sig frågan, om läroböcker verkligen behövs. I läroböckerna uppmanas eleverna att göra en massa uppgifter som de egentligen inte förstår ett dyft av och eleverna uppfattar det mer som ett tvång. Smith (2000) menar att en sådan undervisning inte leder till någon meningsfull läsning för eleverna utan undervisningen tenderar till att vara fragmatisk, sammanhangslös och ointressant. Smith anger flera orsaker till att läromedel används. Dels av gammal tradition, vi känner inte till något annat sätt att bedriva undervisning, dels för att undvika kaos och för att pedagogen vill ha kontroll. En kontroll som innebär att pedagogen på ett överskådligt sätt kan se om eleverna lär sig. Bommarco m.fl. (1995) menar att vid en närmare granskning av läromedel upptäcker man att läroböckerna är utformade på så sätt att eleverna gör lösryckta uppgifter som sedan bildar en helhet. Men Bommarco m.fl. ställer sig frågan, om eleverna verkligen tar till sig kunskapen när de producerar sida efter sida i en lärobok med ”fylleriuppgifter” utan sammanhang. Även Molloy (2002) ifrågasätter vilka kunskaper och vilken världsbild läromedlen verkligen ger eleverna. Visserligen är eleverna aktiva och gör någonting på lektionerna när de producerar sida upp och sida ner i sina arbetsböcker. Men Molloy ställer frågan, vad det är som eleverna egentligen lär. Molloy ifrågasätter vidare vilka slags kunskaper och uppfattning om skönlitteratur som läromedlet egentligen ger eleverna. Hon menar att språkutveckling och grammatik är det som betonas och tränas på bekostnad av elevernas personlighetsutveckling och förståelse av litteraturen. Vidare menar Bommarco m.fl. (1995) att eleven har mycket lättare att ta till sig kunskap och information när det sker i ett meningsfullt sammanhang, ett sammanhang där diskussioner, läsande och skrivande hamnar inom ett område eleverna är intresserad av.

2.8 Problemprecisering

För att begränsa uppsatsen läggs fokus på klassens gemensamma arbete med skönlitteratur, då arbetet kommer att genomsyras av ett lärande i samspel med andra. Mot bakgrund av syftet att undersöka hur pedagoger arbetar med skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang och det som framkommit i litteraturdelen har följande frågeställningar formulerats.

- Vilket är pedagogernas syfte då det gäller arbetet med skönlitteratur?
- Hur arbetar pedagogerna med skönlitteratur i undervisningen?
- Hur ser pedagogerna på skönlitteratur jämfört med de traditionella läromedlen?

3 Empiri

I följande avsnitt kommer vi att närmare redovisa vårt val av metod, urval av intervjupersoner samt vårt upplägg och genomförande av intervjuerna. Därefter följer en redovisning och analys av vår intervjustudie. Intervjupersonerna kommer i fortsättningen att benämnas informanter.

3.1 Kvalitativ metod

Den kvalitativa metoden är en metod som, enligt Patel och Davidson (2003), ger forskaren möjlighet att komma närmare sitt forskningsunderlag, då den ger förutsättningar för en djupare förståelse av materialet. Metoden ger forskarna möjligheten att använda semistrukturerade frågor. Det är en öppen och flexibel form av intervju som låter den intervjuades egna tankar och erfarenheter komma fram. Även Trost (1997) menar att ”intervjun går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut” (Trost 1997:24). Genom att kunna ändra på upplägget under själva genomförandet skapas det möjligheter för intervjuaren att ställa följdfrågor enligt Patel och Davidson (2003), vilket också leder till att intervjuerna inte ser likadana ut, men att grundfrågorna dock är oförändrade. Den kvalitativa intervjun bygger på att den intervjuade och intervjuaren ingår i ett samtal, där man tillsammans bygger upp ett meningsfullt och resonerande samtal. Fördelen med den kvalitativa metoden är, att i intervjun kan det specifika i ämnet lyftas fram.

Enligt Patel och Davidson (2003) så finns det två tillvägagångssätt att notera intervjun, dels genom anteckningar och dels genom bandupptagning. Användandet av bandspelare har både för- och nackdelar. Fördelen är att svaren går att få med exakt likhet medan nackdelen är att det blir väldigt tidskrävande, då materialet måste transponeras. En annan nackdel är att den intervjuade kan bli nervös när bandspelaren är igång, detta kan medföra att personen blir hämmad i sina svar. Vidare anser Patel och Davidson (2003) att den som ska göra en kvalitativ intervju skapar bättre förutsättningar för sin undersökning om han/hon är påläst inom det ämne som ska undersökas. Det finns olika sätt att förbereda sig på, dels genom att ta del av tidigare forskning vilket ger en teoretisk färdighet, dels genom att göra pilotintervjuer, studiebesök eller observationer.

3.2 Vårt metodval

Vi har valt den kvalitativa forskningsmetoden då vi anser att denna metod lämpar sig bäst för vår undersökning. Den ger oss en möjlighet att föra ett samtal med informanten, vilket vi tror medför att vi får en bättre inblick och en djupare förståelse för vår frågeformulering. I vår undersökning har vi följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer vilka bygger på fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (se bilaga 1).

Vi har arbetat utifrån de teoretiska kunskaperna som vi tillägnat oss via litteratur, artiklar, Internet samt våra praktiska erfarenheter från vår VFU, och tidigare kurser på Kristianstads Högskola för att via vår empiriska undersökning komma fram till svar på de frågor vi ställer.

3.3 Urval

Då vår erfarenhet från VFU är att skönlitteratur främst används som högläsning och tystläsningsbok utan någon egentlig bearbetning, har vi med avsikt valt att intervjua pedagoger som låter skönlitteratur vara en betydande del av undervisningen samt arbetar med skönlitteraturen på ett medvetet sätt. Vi tror att detta urval av pedagoger kommer att ge oss fördjupade kunskaper av hur vi i framtiden kan arbeta med skönlitteratur som en källa till kunskap och personlig utveckling för eleverna. Undersökningen gjordes på fyra skolor i södra Sverige med sju stycken pedagoger, varav tre var verksamma i skolår 1 – 3 och fyra var verksamma i skolår 4 – 6. Pedagogerna har arbetat olika länge inom skolans verksamhet och därmed skiftar deras utbildning.

3.4 Undersökningens uppläggning och genomförande

Eftersom syftet med undersökningen är att öka kunskapen om hur man kan arbeta med skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang, valde vi att intervjua pedagoger som använde sig av skönlitteraturen på ett medvetet sätt. Vi utgick dels från lärares rekommendationer på Kristianstads högskola och dels från skolors profilering via Internet och våra egna erfarenheter. Vi tog kontakt med skolorna via telefon och presenterade vårt syfte och mål med undersökningen, under samtalets gång bokades också tid för intervju. På en skola var vi ute och presenterade vårt syfte med undersökningen och bokade på så sätt två intervjuer. Samtalen avslutades med att vi upplyste våra intervjupersoner att de via mail skulle få intervjufrågorna samt ytterligare information om vår undersökning (se bilaga 2).

Intervjuerna genomfördes vid fem olika tillfällen med en pedagog i taget, förutom vid ett tillfälle då två pedagoger intervjuades samtidigt, eftersom det var deras önskan. Samtliga intervjupersoner var tillmötesgående. Vi kände oss välkomna och stämningen var god under intervjuerna. Alla intervjuerna gjordes på intervjupersonernas skolor, antingen i klassrummet, grupprummet eller i personalrummet. På en skola fick vi genomföra en del av intervjun under en rastvakt, eftersom läraren var tvungen att rastvakta, då en kollega var sjuk. Vi var båda närvarande vid intervjuerna för att vid analysen ha samma upplevelse och förståelse från intervjuerna, eftersom vi anser att två personer uppmärksammar mer och den information och upplevelse som ges under intervjun är svår att återberätta. Enligt Trost (1997) kan det finnas en nackdel med att vara två intervjupersoner vid intervjun, det kan finnas en risk att den intervjuade personen känner sig i underläge. Vi valde trots detta att vara två vid intervjuerna av skäl som angivits ovan.

Alla intervjuer spelades in på band och på så sätt kunde vi rikta all vår uppmärksamhet mot den intervjuade personen. Genom att banda intervjun fick vi exakta svar att återkomma till i vår redovisning och analys. Vi valde att skriva ut hela intervjuerna för att få ett lättöverskådligt material att sammanställa, primärkällan och transkriptionerna finns att tillgå. Redigering av citaten har förekommit språkligt men till största delen har de skrivits av exakt från bandinspelningen. Enligt Trost (1997) är det bättre att göra om talspråk till skriftspråk då talspråk kan påverka integriteten hos den intervjuade personen. Vidare hävdar Trost att det vore oetiskt att utsätta den intervjuade personen för pinsamma citat.

Som förberedelse för vår kvalitativa undersökning gjorde vi ett studiebesök på en av skolorna som vi fått presenterad för oss av lärare vid Kristianstads Högskola. Syftet med studiebesöket var att utveckla en större förståelse och ett underlag för vår kommande intervjustudie. Enligt Patel och Davidson (2003) fungerar förförståelsen som ett naturligt underlag för en djupare förståelse, då också forskarens teoretiska kunskaper och erfarenheter har betydelse för forskningen.

3.5 Resultatredovisning

I följande avsnitt kommer vi att redovisa vad som framkom under intervjuerna med de sju pedagogerna. Redovisningen av intervjuerna har självfallet sin utgångspunkt i uppsatsens

syfte och problemprecisering. För att skapa struktur i redovisningen har vi valt att redovisa intervjuerna fråga för fråga. Då vi under arbetes gång har funnit att alla frågorna som ställdes vid intervjuerna inte är relevanta för vårt arbete väljer vi att inte redovisa dem. Vi anser att det saknar betydelse för uppsatsens resultat att tydliggöra vad varje pedagog svarade på frågorna, därför har vi valt att inte ge fingerade namn. Pedagogernas svar redovisas i löpande text med citat som vi anser representativa för de svar som framkommit. Citaten redovisas till största del som den intervjuade personen uttryckt sig. Dock redigeras vissa citat för att det inte ska gå att härleda till vem det är som har intervjuats och för att få bort en del av talspråket, vilket medför att det blir enklare att läsa och förstå innehållet i citatet.

3.5.1 Vilket är pedagogernas syfte med arbetet kring skönlitteratur?

Vid intervjuerna framkom flera syften med att arbeta med skönlitteratur i undervisningen. Informanterna använder skönlitteratur på olika sätt, beroende på syftet och på sina egna förhållningssätt, uppfattningar och syn på lärande. En av informanterna betonar mycket starkt att ett av hennes syften med arbete kring skönlitteratur var att uppfylla kursplanens mål i svenska.

Alla informanterna ser skönlitteratur som den självklara utgångspunkten för elevernas språkutveckling, läsutveckling och läsförståelse. Olika syften med skönlitteratur som informanterna tar upp är att främja elevernas fantasi, ge en förebild till deras eget skrivande och att utveckla elevernas skrivande, då eleverna genom att läsa får en förståelse av texters uppbyggnad och språkets grammatik:

Sedan tycker jag att det hjälper eleverna att lära sig hur man uttrycker sig i både tal och skrift och att det ökar språkets mångfald. /---/ bra för fantasin och en stabil grund att stå på, man har många förebilder i sitt skrivande. Ja, inte bara skrivandet utan överhuvudtaget när man pratar om och relaterar till saker, så ser man att de som läser mycket kan relatera till saker de sett och till känslor utifrån böcker.

Att leva sig in i boken, att träna sig att se saker i olika personers perspektiv. Att våga ta ställning och säga vad man tycker. /---/Och öva sig att läsa en text noga både vad som står på raderna och mellan raderna

Ett annat syfte är att arbeta med skönlitteratur som kunskapskälla i temaarbetet, antingen som utgångspunkt eller som ett komplement till läromedel och faktaböcker. Ytterligare ett syfte är att använda litteraturen som utgångspunkt för samtal och diskussioner, företrädesvis om känslor, mobbing, utanförskap, etik och moral. Alla informanterna menar att skönlitteratur hjälper eleverna att förstå saker ur ett annat perspektiv och att den hjälper eleverna att

identifiera sig med andra samtidigt som de får distans till sig själv. Informanterna uttrycker att skönlitteratur används i syfte att få in verkligheten i undervisningen och för att skapa en helhet och ett sammanhang i undervisningen:

Framförallt är det ju att, när det är, det här med relationer så är det svårt att börja prata om oss själva. Då är det suveränt att ha en skönlitterär bok och utgå ifrån. Men sen tycker vi att det är värdefullt i andra sammanhang också. Man lever, man lever här i sin egen lilla värld, om man då tar en bok som handlar om en annan värld så får man ju till en dimension till. Man vidgar deras vyer genom att läsa skönlitteratur.

3.5.2 Vad styr pedagogernas val av skönlitteratur?

När det gäller val av litteratur kan vi utifrån våra intervjupersoner konstatera att de flesta väljer böcker beroende på vilket tema boken ska ingå i (se bilaga 3). Alla informanter är överens om att det är viktigt att ta hänsyn till elevernas intresse, mognad och läsförmåga:

Det är ju temat och barnen. Hur långt barnen är komna i sin utveckling och hur många. Vad det är för typ av barn man har.

Då ska det vara ett innehåll som intresserar barnen, framförallt ska det vara en bok som är på deras nivå. Det är ju, där gäller det verkligen att hitta en bok som passar barnen så att man inte tappar deras intresse och att de får en alldeles för lätt bok eller en alldeles för svår bok, så de får en bok som passar deras utveckling.

För det första måste en bok vara intressant såklart. Nåt jag tror att barnen kommer att tycka om. Och sen kopplat till ett arbetsområde./---/Sedan är det otroligt viktigt att man vet vad man ska ha boken till och har ett tydligt syfte. Sen kan det kristalliseras ut saker efter hand som gör att man tänker om. Men att jag i alla fall när vi börjar med en bok, har gjort ett aktivt val och inte bara tagit en bok. "Ah den här blir nog bra, den här tar jag för det finns 25 stycken." Det får inte vara den avgörande handlingen. Utan det måste vara ett aktivt val och syfte. Vad man har bestämt sig för. Vad som är kärnan i valet.

Fem av informanterna, varav två arbetade med yngre elever, försöker också presentera böcker från olika genrer för att ge eleverna olika läsoplevelser. Samtliga informanter anser att det är viktigt att visa eleverna att man som pedagog är engagerad och själv tycker om att läsa skönlitteratur. Är man inte engagerad skulle eleverna genast märka det och då blir det svårare för pedagogen att få dem med sig. Samtliga informanter väljer skönlitterära böcker eller bilderböcker då de vill förmedla ett budskap som t.ex. skulle väcka tankar, känslor men också kunskaper hos eleverna. En informant tycker att det svåraste är att hitta lämplig svårighetsgrad för alla eleverna. En av informanterna väljer böcker som hon använt sig av tidigare, och där hon har en utarbetad mall med frågor, syfte och mål.

3.5.3 Hur bearbetas litteraturen?

Bearbetningen av litteraturen sker på olika sätt beroende på elevernas ålder och i vilket syfte skönlitteraturen förekommit. Litteraturen bearbetas genom skriv och bilduppgifter, diskussioner och boksamtal. Gemensamt för alla informanterna är att de låter eleverna bearbeta klassens gemensamma läsupplevelser där informanten alltid har gjort ett medvetet val av litteratur utifrån syftet med undervisningen, oavsett om det handlar om högläsning av läraren, läsecirklar eller det eleverna läst gemensamt i helklass.

En av informanterna föredrar att arbeta med klassuppsättningar, då hon anser att den gemensamma läsoplevelsen är viktig, hon arbetar även mycket runt ett tema. Informanten väljer till den gemensamma läsningen medvetet böcker på en relativt hög nivå sett utifrån elevernas läsförmåga, då hon ser möjligheten att utmana och vidga elevernas läsande i den gemensamma läsningen. Två av informanter anser att det är näst intill omöjligt att arbeta med samma bok i hela klassen, just med hänsyn till elevernas olika läsförmågor. De arbetar istället med läsecirklar, där eleverna delas in i mindre grupper utifrån sin läsförmåga för att läsa samma bok och fem av informanterna arbetar med skönlitteratur både i helklass och i läsecirklar:

Jag jobbar med helklass med samma bok. Så att man har en gemensam läsupplevelse, som man kan diskutera och relatera till allihop./---/ Och då kan man läsa lite svårare böcker också när man läser i helklass och bearbetar tillsammans.

Och då har jag placerat dem efter hur starka eller svaga läsare de är. Då har jag faktiskt bara blandat de starka läsarna med de svaga läsarna med de svaga för jag tror att annars tar de starka läsarna över och då får de svaga inte möjlighet att tänka efter. Och så samtidigt tror jag att man kan utmana de starka läsarna, att de hittar saker som inte de svaga gör.

De böcker som eleverna har som "tystläsningsböcker" bearbetas inte av alla informanterna. De flesta låter dock eleverna anteckna vilka böcker de läst, dels för att eleven själv ska bli medveten om vad och hur mycket han/hon läser. Dels för att läraren ska kunna se att eleven väljer böcker med lämplig svårighetsgrad och inom vilka genrer och utifrån det utmana och hjälpa eleven vidare i sin läsning. Alla informanterna låter eleverna bearbeta litteraturen genom att de skriver. En informant använder sig av "läsdagbok" där eleverna får återberätta boken genom att skriva och rita allt eftersom de läser boken. Två av informanterna använder något de kallar för "tankebok" där eleverna t.ex. skriver om varför det blev som det blev, vad hade du gjort eller vad tror du ska hända närmast i boken? Tre av informanterna har vad de kallar för "loggbok", där eleverna skriver ner sina tankar och funderingar eller besvarar frågor av öppen eller sluten karaktär. En av informanterna nämner flera olika skrivuppgifter bl.a.

skriva tomrum, skriva till en mottagare i berättelsen t.ex. brev eller mejl eller att skriva fritt med utgångspunkt från skönlitteraturen.

Fyra av informanterna ser bildarbete som en väg att bearbeta skönlitteraturen. En av dessa informanter arbetar mycket med bilderböcker även med eleverna i skolår 4-6:

Upptäcka saker i bilden, skriva en historia till en bild, varför man gjort bildkompositionen som den är, om bilden berättar en historia och texten en annan, kan bilden klara sig utan texten, kan texten klara sig utan bilden.

Vi har ungefär 50 böcker i varje klassrum, bilderböcker som vi får från skolbibliotekscentralen och dom lånar barnen hem en i taget och där föräldrarna ska läsa boken för barnen så pass många gånger så barnen kan återberätta den utifrån bilderna. Vi tycker det är viktigt också att kunna förkorta en historia och få med klon (sammanhanget, vår förklaring) i innehållet. Barnen blir vana vid att, dels tar dom till sig väldigt mycket litteratur, inte bara den de läser själv utan alla dom andra kamraternas böcker också, storyn får dom och också ett bra självförtroende att våga stå framför sina kamrater/.../berätta om något som de själva inte har upplevt, för det har man ofta lätt att berätta, det gör vi ju i bubblen ofta och i andra saker. Men detta är ju en saga som dom då hört och den blir ju olika beroende på vilket barn som berättar den.

Alla informanterna ger eleverna frågor att besvara kring det lästa. De flesta ger frågor av öppen karaktär, som inte endast har ett rätt svar. En informant använder ett slags schema, av en mer kontrollerande struktur med slutna frågor, som hon utarbetat till de böcker hon använder till klassens gemensamma läsning. Eleverna besvarar antingen frågorna enskilt eller i mindre grupper, dessa frågor är sedan utgångspunkt för samtal och diskussioner. Det framkom att informanterna är eniga om att samtalet/diskussionen är en mycket viktig del av bearbetningen. Alla informanterna anser att det är genom samtalet eleverna har möjlighet att lära av varandra, dela med sig av sina tankar och erfarenheter, se från andras synvinklar och ompröva sina tidigare åsikter. Samtalet ses även som en väg för att få reda på vilken läsförståelse eleverna har:

Sedan har vi haft boksamtal "a la Chambers". Det är lite svårt när man är själv. Men en gång i veckan har jag halvklass, då kan man ta lite tid där./---/boksamtal kan man också göra så att man delar ut ett papper med processfrågor i en liten grupp och att de diskuterar frågorna eller skriver ett litet boksamtal och summerar

För jag tycker inte att man ska arbeta med skönlitteratur utan att bearbeta den i grupp. Då ger den inget. Det tycker jag om allt, att man måste bearbeta med andra.

Mycket etik och moral om man diskuterar det, för det kommer, det ramlar inte på plats om man inte diskuterar det.

3.5.4 Hur ser pedagogerna på skönlitteraturen i jämförelse med de traditionella läromedlen?

Två informanter som arbetade med elever i skolår 1 – 3 använder sig inte alls av läromedel i något ämne och två andra informanter markerar tydligt att de inte arbetar med läromedel i svenska. Det framkom också i undersökningen att informanterna anser sig vara mer styrda av läromedlen än skönlitteraturen. De menar att det är lättare att bemöta varje individ om man utgår ifrån skönlitteratur:

Friheten att kunna bemöta varje individ, där den befinner sig. Du är ju styrd av ett läromedel. Det är som jag sagt. Jag skulle inte få för mig att köpa in svensk, sådant där ”ifyllnadshäfte”.

Den är ju inte tillrättalagd så som många läromedel är. Och då menar vi ju som så att; läromedlen är det ju någon som har skrivit och utifrån den personens tankar och erfarenheter och då blir det ju det som blir det viktiga, då är det den personen som bestämt att det ska vara på det visset och så vill vi inte ha det utan det måste utgå från de elever vi har och göra med.

Jag tror också att det är mycket lättare att hitta böcker som blir i precis den nivån som passar barnen än om man har samma läsebok för alla, och framförallt blir det ett helt annat innehåll som barnen läser. Det är inte små lösryckta texter som fröken har satt ihop eller som något läromedel satt ihop, utan det är ju verkligen en bok.

Tre av informanterna menar också att man utifrån färdiga läromedel inte kan uppfylla läroplanens krav på individualisering:

Ja, alltså jag är övertygad om att det är en jättestor vinst av att använda skönlitterära böcker eftersom man kan utgå helt ifrån innehåll och intresse det är grundfrågan i det hela/.../Det står ju överallt i läroplanen att det ska vara en individuell utvecklingsplan för barnen och det kan det ju inte bli om alla ska läsa samma. Det är ju givet om man säger. Jag menar man har ju de barnen som kommer som sexåringar som läser flytande. Det verkar rätt idiotiskt om de ska sitta och läsa tvåordsmeningar eller treordsmeningar. Och just det här att det inte alls blir så påtagligt att barnen emellan att du är duktig och jag är dålig.

Fyra av informanterna poängterar också att det är ett tidskrävande arbete att enbart arbeta med skönlitteratur, då det krävs att man har ett underlag att utgå ifrån. En informant berättar varför hon ser svårigheter med att arbeta utan läromedel:

Det jag kan sakna ibland är att veta hur man ska lära, hur man ska gå igenom det här med grammatiken till exempel och få allting med mig. får barnen allting, får eleverna allting med sig som de bör ha med sig när de slutar sexan här tex. så jag verkligen går igenom saker i rätt tid och så. Det kan vara problemet.

Fyra informanter har läromedlen antingen som ett slags uppslagsverk för egen del, för att se att de inte missar något. En informant poängterar att många pedagoger känner en trygghet i att arbeta med läromedel, eftersom de då vet vad som ska göras och de behöver inte vara rädda

för att missa något. Två av dessa informanter, som arbetade med de yngre eleverna, använde sig även av läsförståelseböcker.

3.5.5 Hur kan pedagogerna koppla sitt arbete med skönlitteratur till styrdokumentet/ kursplanen?

Sex av informanterna som intervjuades i undersökningen menade att de planerade sin undervisning utifrån kursplaner och styrdokument.

Definitivt. Måste ha dom glasögonen på sig. Och vi har försökt i våra teman plocka. Vad är det vi vill att barnen ska vara med om? Vad kan vi hitta för litteratur för att hjälpa oss och barnen att nå dom här målen som finns i läroplanen och kursplanen.

Ja, alltså i grunden och botten är det ju att det står överallt att man ska följa individuella utvecklingsplanen. Det ska vara ett individuellt lärande, men samtidigt ska lärandet ske i samtal och diskussioner med andra, just det där att man delger varandra /.../ det står mycket i styrdokumentet att man ska i samdiskussion och samråd med andra, just att den enskilda utvecklingen ska ske både enskilt och i grupp.

En informant poängterar att hon arbetar väldigt målstyrt efter de lokala läroplanerna och kursplanerna, på så sätt att eleverna vet vilka mål det är som de ska uppnå och om de uppnår målen. Hon menar att man som lärare inte kan uppfylla målen i svenska om man inte arbetar med skönlitteraturen:

Man kan säga att det är en styrning från skolverket att även om man inte är intresserad så har man egentligen inget val. Så kan jag se det. Det ligger i uppdraget. Det övergripande egentligen och det gör ju att man har en väldigt fast grund för skönlitteraturen, eftersom det står nämnt i styrdokumentet. Så har man ju det som en grund inför föräldrarna, när man pratar om skönlitteraturen.

Två av informanterna redogjorde dock inte för sina kopplingar till styrdokument och kursplaner utan hänvisade endast till sidan 99 i kursplanen. Endast en informant använder sig mer av kursplanen för att kontrollera så att eleverna hade fått med sig allt:

Vad har vi jobbat med i litteraturen nu? När man sen går in i kursplanen och tittar har man i regel gjort det. Jag styrs inte så hårt utav det, utan jag tycker det viktigaste är att man får ut någonting utav det man gör.

3.6 Analys av resultatredovisning

Då undersökningen bygger på intervjuer med pedagoger som arbetar med skönlitteratur på ett medvetet sätt, kan vi konstatera att mycket i resultatredovisningen pekar åt samma håll. I analysen redovisas efter varje frågeställning våra egna slutsatser.

Eftersom informanterna hade klara syften och mål med arbetet kring skönlitteratur har vi den uppfattningen att eleverna inte läser en skönlitterär bok, bara för läsandets skull, utan det finns alltid en tanke och mening bakom arbetet. Vi kan inte tyda att informanterna hade någon speciell riktad utbildning/fortbildning i arbetet med skönlitteratur, utan svaren pekar på att deras målmedvetna arbete med skönlitteratur grundar sig i deras engagemang, intresse och förhållningssätt till litteratur.

Vi kan konstatera att alla informanter använde sig av skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang. Tyngdpunkten för informanterna ligger just på att använda skönlitteratur som utgångspunkt för samtal angående värdegrundsfrågor som rör elevernas vardag och verklighet. Informanterna anser att det är lättare för eleverna att uttrycka känslor kring svårigheter genom att identifiera sig med andras problem. Utav detta kan vi dra slutsatsen att skönlitteraturen ger eleverna distans till sina egna problem, vilket gör att det är lättare att diskutera utifrån någon annans perspektiv då det gäller deras egna svårigheter.

Av svaren i vår undersökning framgår det att samtliga informanter använder sig av skönlitteratur i det tematiska arbetet, då informanterna anser att undervisningen blir mer lustfylld och att undervisningen inte blir lika beroende av de traditionella läromedlen. Litteraturen används som en kunskapskälla och de olika ämnena integreras till en helhet. På så sätt kan olika grammatiska färdigheter tränas i ett naturligt sammanhang för eleverna. Helheten gör också att undervisningen blir ämnesövergripande. Vår slutsats är att informanterna har en holistisk syn på lärandet och att de tror att eleverna lättare tar till sig kunskapen när den är insatt i ett sammanhang.

Utifrån undersökningen kan vi se att valet av litteratur styrs av temat, elevernas mognad, intresse och läsförmåga. Informanterna säger sig utgå från elevernas intresse, trots det pekar svaren på att det är informanterna som styr valet av litteratur när det gäller klassens

gemensamma litteraturarbete. Detta tror vi har att göra med vilka kunskaper och lärdomar informanterna vill förmedla.

När det gäller klassernas gemensamma litteraturarbete uppfattades två skilda sätt, som motsäger varandra, när det gäller läsningen. Dels de informanter som anser att läsning i helklass går alldeles utmärkt, och kanske till och med är att föredra, då det ger eleverna en gemensam läsoplevelse att samtala kring. Dels de informanter som anser att läsning av samma bok nästan är en omöjlighet med tanke på elevernas olika läsförmågor. Vi finner dessa motsägande sätt att se på elevernas läsning mycket intressanta. Då informanterna agerar så olika utifrån samma förutsättningar, menar vi att här ser vissa informanter möjligheter där andra ser hinder och svårigheter.

Informanterna betonar alla betydelsen av att bearbeta skönlitteratur för att eleverna ska utveckla kunskaper och lärdomar. En informant betonade särskilt betydelsen av att bearbeta tillsammans med andra. Men vi kan utifrån intervjuerna tyda att alla informanterna lade stor vikt vid att bearbeta det lästa i samtal och diskussioner. De vill skapa ett dialogiskt klassrum där elevernas röster kommer i fokus. Vi tolkar det som att informanterna har ett sociokulturellt perspektiv på lärande och att de är väl medvetna om vad kursplan och styrdokument säger om att lära i samspel med andra.

Svaren visar att alla informanterna låter eleverna skriva kring det lästa på olika sätt. Syftet med det lästa och kursplanens olika mål påverkar vilken skrivuppgift eleverna får. Vanligast är att eleverna skriver någon form av loggbok. Vi kan dock se vissa skillnader när det gäller hur öppna eller styrda "frågor" eleverna har att besvara i sina loggböcker. Detta tolkar vi som att informanterna är mycket medvetna om vilka mål och kunskaper de vill att eleverna ska uppnå och utveckla genom skrivuppgifterna. Förekomsten av de slutna frågorna anser vi tyder på ett behov av kontroll av elevernas kunskaper inom ett visst område, en kontroll liknande den traditionella läromedel ger.

Det framgår tydligt i undersökningen att alla informanterna hellre använder sig av skönlitteraturen än de traditionella läromedlen i sin undervisning. Ändå använder vissa informanter, som arbetar med de yngre eleverna, sig av läromedel när det gäller läsförståelse. Detta tror vi beror på ett behov av kontroll på vad eleven lär sig, samt på en rädsla och osäkerhet hos informanterna. Fyra informanter påtalar att det är mer tidskrävande att arbeta

utifrån skönlitteratur än läromedel. Här tror vi oss kunna tyda att det har med informanternas erfarenhet och personlighet att göra, eller att informanterna känner sig mer eller mindre tvingade att använda traditionella läromedel.

Utifrån intervjuerna tolkar vi att alla informanter menar att de har stöd för sin undervisning i kursplanen. Trots att samtliga anser att de jobbar utifrån kursplanen fick vi den uppfattningen att alla inte är så insatta som de ville påskina. Här finns även två informanter som är varandras raka motsatser när det gäller deras förhållande till kursplanen. Den ena informanten menar att hon mest använder kursplanen som en checklista för att se att eleverna får med sig allt. Hennes sätt att uttrycka sig, gör att vi tolkar det hon säger, som att hon inte ser kursplanen som ett redskap eller något att bygga och stödja sin undervisning på, samt att hon arbetar mycket på rutin. Den andra informanten arbetar däremot mycket målstyrt efter kursplanerna och tydliggör alltid målen för eleverna. Vi tolkar detta som att hon ser kursplanen som ett viktigt redskap och att det är en trygghet för henne i hennes lärarroll.

4 Diskussion

I följande avsnitt kommer resultaten från intervjun att kopplas till litteraturstudien och våra egna reflektioner under tre rubriker. Vidare redogörs det i metoddiskussionen för hur valet av undersökningsmetod fungerat. Diskussionen avslutas med reflektioner kring vår kommande yrkesroll.

Resultatet av studien visar att informanterna var helt överens om skönlitteraturens möjligheter och detta var kanske väntat eftersom de pedagoger vi intervjuat säger sig ha skönlitteraturen som fokus i sin undervisning. Detta gör också att det inte finns några större motsättningar mellan informanterna. Undersökningen visade att det inte fanns någon större skillnad mellan de informanter som arbetade med de yngre eleverna och de informanter som arbetade med de äldre eleverna.

4.1 Pedagogernas syfte med det skönlitterära arbetet

Informanterna angav flera syften med sitt arbete med skönlitteratur. Med utgångspunkt i vårt syfte, att undersöka hur pedagoger använder skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang och vår problemprecisering går vi endast in på följande av de syften som informanterna uppgav, skönlitteratur som en källa till förståelse för sig själv och andra, som en kunskapskälla i temaarbete och som en grund för grammatik.

Under vår VFU har vi inte upplevt att pedagogerna har sett skönlitterära texter som en väg att söka kunskap, som ett redskap för läsförståelse eller som en del av den grammatiska undervisningen, utan mer som läsutfyllnad och lästräning. Detta menar vi kan göra att eleverna inte riktigt upplever meningen med att läsa skönlitteratur. Eleverna ser det mer som en utfyllnad, där de läser för läsandets skull och inte för upplevelsen. Något som stämmer överens med Nilssons (1997) tankar, då han anser att läsning ska tillföra något och vara relevant för eleverna. I vår undersökning framkom det dock att skönlitteratur är en resurs när det gäller diskussionsunderlag, kunskapsinhämtning, förståelse för språkets form och uppbyggnad, då pedagogerna använde sig av litteraturen på ett medvetet sätt. Här har informanterna stöd av Skardhamar (1994) då hon menar att litteraturundervisningen är så mycket mer än bara att läsa. Skardhamar anser att eleverna ska få tillfälle till att resonera, reflektera och analysera texten.

Vi har den uppfattningen att litteraturen borde vara en central del i undervisningen, inte bara i svenskundervisningen, då vi anser att ett aktivt arbete med skönlitteratur skapar möjligheter för eleverna att utvecklas inom flera områden. Detta stämmer väl med kursplanen för svenska (skolverket 2002) som betonar att skönlitteraturen ska vara en central del i elevernas kunskapsinhämtande. Samtliga informanter som var med i vår undersökning ansåg att litteraturen var en central del i deras undervisning. Alla informanterna använde sig av litteraturen som kunskapskälla i andra ämnen, då den antingen var en del i temaarbetet eller fungerade som utgångspunkt för temat. Genom att arbeta utifrån ett tematiskt arbetssätt skapas förutsättningar för eleverna att träna olika färdigheter i ett naturligt sammanhang, eleverna och informanterna blir därför inte beroende av de traditionella läromedlen. Peterson (1989) anser att arbetet med skönlitteratur i andra ämnen levandegör fakta och på så sätt ger kunskaper om olika tider och kulturer. Bommarco m.fl. (1995) och Nilsson (1997) betonar också vikten av att använda skönlitteratur som en kunskapskälla och problemställare. Svedner (1996) menar att skönlitteraturen kan användas för att koppla till elevernas egna erfarenheter och kunskaper. Fast han påpekar också att det kan finnas en risk med litteraturläsning i temat, då den kan bli ensidig. Vi kunde inte utifrån undersökningen tolka att några av informanterna såg någon risk med skönlitteratur i temaarbetet.

Vi kan utifrån intervjuerna konstatera att samtliga informanter hade den uppfattningen att med hjälp av förebilder från litteraturen kan eleverna lättare känna igen sig i andra människors beteende. Detta stämmer överens med kursplanen (skolverket 2002) som menar att språket och litteraturen ger eleverna möjligheter att utveckla sig själva. Samtliga informanter poängterade fördelarna med att använda sig av skönlitteraturen då man skulle prata om känslor, etik, moral och värdegrundsfrågor. Detta stämmer väl överens med flera författare t.ex. Rosenblatt (1995) och Ejeman och Molloy (1997) som menar att människor har lätt för att känna sympati och att vi gärna identifiera oss med andra människor. I böckerna finner vi likasinnade personer som står inför samma problem och kan bli vår hjälp att ta oss igenom problemet. Langer (2005) påpekar att genom litteraturen skapas det tillfälle för eleverna att kartlägga människors beteende, men den lär också eleverna att ta till sig nya saker så att hon/han kan förändra sitt beteende. Vidare menar Norberg (2003) att skönlitteratur har förmågan att skapa gemensamma upplevelser som gör att vi utvecklar en förståelse för livet. Chambers (1998) menar att eleverna får uttrycka sina tankar och känslor i de samtal som uppkommer vid klassens gemensamma boksamtal. Vi har också den uppfattningen att genom

skönlitteraturen erbjuder vi eleverna chans att träda in i den fiktiva världen och på så sätt skapas distans till de egna känslorna och eleverna får möjligheter att uttrycka sina känslor ur någon annans perspektiv, samt att eleverna har lättare att identifiera sig med andra och att de får insikt i att det finns andra med samma problem. Men det kan också vara så, anser vi, att det är lättare för pedagogerna att föra fram sitt budskap och att det inte finns några läromedel eller faktaböcker som berör ämnet.

4.2 Pedagogernas val av och arbete med skönlitteratur i undervisningen

Utifrån resultatet av intervjuerna tolkar vi att informanterna ser möjligheterna med att integrera läsande, skrivande och samtal för att på så sätt utveckla elevernas förmåga att reflektera, uttrycka känslor, tankar, frågor kring etik och moral, samt elevernas identitetsutveckling. Detta stämmer väl överens med Dysthes (1996) syn på det flerstämmiga klassrummet, där inte bara läraren ska höras utan att elevernas röster också hörs. Eleverna lär av varandra. Vidare menar Dysthe att dialogen ska vara ett av många redskap till att eleverna får en förståelse för sina kunskaper. Vygotskij (1999) liksom Säljö (2005) menar att det är genom samtalet vi kan delge andra våra erfarenheter men också koppla samman dem med våra egna, och därmed kan vi bearbeta våra gamla erfarenheter så att de utvecklas vidare.

Det blev tydligt i vår undersökning att skönlitteratur ska finnas i ett kunskapssökande sammanhang, måste den bearbetas tillsammans med andra, vilket även en informant betonade vikten av. Detta kan vi koppla till styrdokumentet, då vi i *Lpo 94* och kursplanen kan läsa att varje elev ska ges möjligheter att kommunicera med andra, vilket är en förutsättning för elevernas språkutveckling. Chambers (1998) menar att läsoplevelser måste bearbetas tillsammans med andra för att kunna leda till nya tolkningar. Men även Melander (1988) påpekar att elevernas språk, kunskaper och fantasi utvecklas när eleverna får arbeta med skönlitteratur tillsammans med andra.

Det framgick i vår undersökning att informanterna låter eleverna bearbeta sina läsoplevelser genom olika skrivuppgifter till exempel att skriva "tomrum", till en mottagare i texten, återberätta boken eller fritt skrivande med skönlitteraturen som inspirationskälla. Dessa skrivuppgifters relevans för elevernas kunskapande och förståelse för omvärlden stärks av Svedner (1999), Alleklev och Lindvall (2003) samt Malmgren och Nilsson (1993).

Gemensamt för informanterna var att de alla använde sig alla, av någon form av loggbok, tankebok eller läsdagbok där eleverna efterhand som de läst eller lyssnat till en skönlitterär bok, fick reflektera över textens innehåll. I läsloggen får eleverna enligt Molloy (1996) och Alleklev och Lindvall (2003) chans till att göra reflektioner kring texten, läsningen och vad den betyder för eleverna. Läsloggen kan sedan fungera som utgångspunkt för klassens diskussioner enligt forskarna, vilket den också gjorde. Fördelarna med denna arbetsmetod är enligt oss att det ger eleverna tillfälle att reflektera över det de skriver, då de måste uttrycka sina tankar i ord, vilket även gör att alla kan vara med och diskutera. En informant uttryckte dock att det är svårt att ge eleverna tillräckligt med tid till reflektion. Vi menar att här handlar det om att prioritera, vad man anser vara det viktiga för elevernas lärande. Skardhamar (1994) och Lundqvist (1995) menar att genom att avsätta tid till skönlitteraturen visar pedagogen att den är viktig och betydelsefull. Även kursplanen tillskriver skönlitteraturen en stor betydelse för elevernas utveckling. I loggböckerna fick eleverna skrivuppgifter till den litteratur de läste. Uppgifterna eller frågorna var av öppen eller mer slutna karaktär. Frågorna av öppen karaktär har stöd hos Langer (2005) som betonar att pedagogens uppgift är att hjälpa eleven vidare med frågor som är utvecklande och provocerande. De informanter som använde sig av mer slutna frågor tror vi känner en viss osäkerhet över att eleverna verkligen når kursplanens uppsatta mål, och genom de styrda frågor ges informanten en större kontroll över vilka kunskaper eleverna tar till sig. Vi menar att slutna frågor kan hämma eleverna i deras utveckling, då de inte ger utrymme för egna tolkningar och slutsatser. Öppna frågor som inte har endast ett rätt svar kan däremot vara utvecklande för eleven och eleven får uppleva deras tankar och funderingar är viktiga samt att pedagogen inte alltid har de rätta svaren.

Något som vi upplevde positivt var att informanterna inte såg svenskämnet som färdighetsämne, där olika moment övas var för sig. Vi, precis som informanterna, anser att läsning och skrivning ska ingå i ett sammanhang. Vi menar att när eleverna färdighetstränar olika delmoment går de miste om möjligheterna att upptäcka och diskutera innehållet i litteraturen vilket genererar nya tolkningar och kunskaper. Flera av informanterna använder sig av skönlitteratur vid grammatiska övningar, där eleverna utifrån texten får arbeta med meningsbyggnad, ordklasser och texters uppbyggnad. Detta kan vi styrka med Malmgren och Nilsson (1993) men även Molly (2002) som menar att färdigheter som stavning, ordkunskap, meningsbyggnad, läsning och samtal måste integreras till en helhet. Utgår pedagogerna från elevernas texter kommer bearbetningen i ett förståeligt sammanhang och eleverna kan se att grammatiken fyller en funktion. Texter bör också kopplas till elevernas erfarenheter. Detta

kan vi styrka genom Melander (1988) då han anser att eleverna måste få möjligheter till att koppla sina egna erfarenheter med innehållet i texterna

I undersökningen framkom det att informanterna valde litteratur efter vilket sammanhang boken ska ingå, och vilka kunskaper och lärdomar de vill att den ska förmedla till eleverna. Informanterna var mycket medvetna om vad de ville ha ut av litteraturen, vilket enligt Nilsson (1997) är det som måste vara utgångspunkt för valet av litteratur. Vidare låg elevernas läsförmåga, intresse och mognad till grund för informanternas val av litteratur och här kan vi se ytterligare kopplingar till Nilsson men även till Malmgren (1979) som menar att litteraturen måste knyta an till elevernas intressen, erfarenheter och vardag för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig och förstå innehållet i texten. Molloy (2002) menar att val av skönlitteratur är ett didaktiskt val, som ska svara på frågorna; vad, hur, varför, vem, när och var. Vi tycker att informanterna var väl medvetna om de didaktiska frågorna och utgick från dem i sina val av skönlitteratur. Dock var det en av informanterna som utarbetat frågeformulär till de böcker som klassen läser gemensamt. Dessa böcker och frågeformulär arbetar hon återkommande med i olika skolår. Vi menar att här blir undervisningen inte anpassad efter just de elever som ingår i klassen för tillfället. Vår uppfattning är att pedagogen i första hand måste se till gruppen, dess intressen, erfarenheter och förutsättningar, och inte till sin planering. Genom att arbeta med samma böcker och samma frågor år från år, menar vi att arbetet med skönlitteratur riskerar att bli en rutin och att den då mister en del av sin funktion och tjusning. Vi har stöd för vår uppfattning hos Molloy (2002), som påtalar att det finns en risk att bearbetning som fungerat väl i en klass kan bli helt misslyckad i en annan klass, om pedagogen väljer litteratur för att den finns i helklassuppsättning eller för att man har goda erfarenheter av den sedan tidigare. Endast en av informanterna tog upp att just detta att boken finns i helklassuppsättning inte får vara avgörande för vad som läses i klassen.

När det gäller att läsa böcker i helklassuppsättning förekom det olika åsikter bland informanterna. Fyra informanter ansåg det betydelsefullt att läsa i helklass eftersom de ansåg att den gemensamma läsoplevelsen var viktig. Två informanter såg svårigheter med att låta eleverna läsa samma bok i helklass, då de menade att de inte kan möta eleven på dess egen nivå. Tre informanter valde medvetet litteratur till klassens gemensamma läsning som egentligen låg på en för hög nivå utifrån elevernas läsförmåga. Detta stämmer väl överens med Bommarco m.fl. (1995) som menar att litteraturen ska stimulera och föra eleverna vidare.

Det stämmer även med Vygotskijs (1999) teori om att undervisning ska bedrivas i elevernas närmaste utvecklingszon.

4.3 Pedagogernas syn på skönlitteratur jämfört med traditionella läromedel

Samtliga informanter som var med i vår undersökning arbetade medvetet med skönlitteratur. Fyra av informanterna tog helt avstånd från traditionella läromedel i svenska, de andra informanterna hade till viss del läromedel. Några informanter menade att de endast använde den som referensbok för sin egen del eller som hjälp vid läsförståelse. Vi kan bara hålla med den informant som säger att skönlitteratur är varierad, har ett rikt utbud och inte är tillrättalagd som de traditionella läromedlen. En informant uttryckte att det är mycket lättare att hitta skönlitterära böcker på elevernas nivå än om man har samma läsebok för alla. I skönlitteraturen kommer allt i ett sammanhang, medan i läromedlen blir det uppgifter lösryckta ur sitt sammanhang. Detta stämmer väl överens med Smiths (2000) och Molloys (2002) tankar om läromedel. De menar att undervisning utifrån ett läromedel riskerar att bli meningslös, fragmentarisk och sammanhangslös. Detta bekräftar även Peterson (1989) då han ställer sig frågan om läroböcker verkligen behövs. Han anser att läromedlen är konstruerade så att eleverna gör "fylleriuppgifter" utan sammanhang. Även Rosenblatt (2002) och Bommarco m.fl. (1995) styrker att de traditionella läromedlen handlar om abstrakt information som gör att eleverna har svårare att ta till sig kunskapen.

Vi vill i det här sammanhanget nämna att när vi tidigare på vår utbildning studerade olika läromedel, upptäckte vi att vissa "lättlästa" läromedelsböcker kanske var lättlästa men att innehållet i texten var så förenklat att sammanhanget därmed blev svårförståeligt. Vi ställer oss då frågan hur inspirerande är det att läsa när man kanske inte förstår det man läser?

Trots att samtliga informanter i vår undersökning föredrog skönlitteratur i undervisningen visade det sig ändå att två informanter, som arbetade i de yngre åldrarna använde sig av läromedel för att kontrollera elevernas läsförståelse. Vi anser att detta kan bero på att informanterna känner en osäkerhet för hur de ska hantera skönlitteratur eller att arbetet med skönlitteratur kräver mer av informanten. Precis som en informant tror vi, att det har att göra med tidsbrist, då det krävs mer av de pedagoger som inte använder sig av läromedel. Vi anser också att pedagoger generellt måste lära sig att se kritiskt på läromedlen och utgå från den grupp elever de har att göra med just nu. Vi tror liksom den informant som menar att många

hänger kvar i läromedlen, för med dem känner de en trygghet. Man vet vad som händer och behöver inte vara ängslig att missa viktiga bitar. Precis så anser också Smith (2000) att pedagogerna använder läromedlen för att undvika kaos. Vidare menar Smith att läromedlen skapar kontroll av elevernas kunskaper. Då kan man ställa sig frågan varför är det så? Vi menar att det naturliga för pedagogen borde vara att finna stödet och tryggheten för sin undervisning i kursplan/läroplan och inte i läromedlen. För att pedagogen ska våga släppa läromedlen, tror vi att det behöver erbjudas mer utbildning/kunskap kring hur arbetet med skönlitteratur i undervisningen kan bedrivas.

Något som inte kom fram i vår undersökning, men som vi anser är en fördel med arbetet kring skönlitteraturen, är att det i skönlitteraturen inte finns några givna svar utan att det blir elevernas tankar och åsikter som tas upp. Detta betonar både Bommarco m.fl. (1995) och Norberg (2003) då de menar att skönlitteratur är ett undervisningsalternativ som inte har givna svar utan eleverna får bearbeta sina upplevelser genom diskussion. Trots detta är vår erfarenhet, som vi nämnde i bakgrunden, att arbetet med skönlitteratur främst används till att stimulera elevernas läslust och träna deras läsförmåga. Vi anser att en av orsakerna till att inte fler pedagoger arbetar med skönlitteratur kan vara att varken läroplan eller kursplan talar om hur litteratur kan ingå i undervisningen. Kan det vara så att tolkningsutrymmet i kursplanen är för stort, vilket då leder till en stor valfrihet som vidare kan bidra till osäkerhet bland pedagogerna?

4.4 Metoddiskussion

Syftet med uppsatsen var att genom litteraturstudie och en kvalitativ undersökning ta reda på hur pedagoger arbetar med skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang, för att öka kunskapen kring hur pedagogen kan arbeta med skönlitteratur som en väg till kunskap och personlig utveckling för eleverna.

Valet föll på den kvalitativa forskningsmetoden då vi ansåg att den metoden lämpade sig bäst för undersökningen och att den gav en närhet till undersökningsunderlaget. Detta styrker Patel och Davidson (2003) då de anser att den kvalitativa metoden skapar möjligheter för forskaren att komma närmare sitt forskningsunderlag. Vi upplevde att det var relativt svårt att hitta pedagoger som arbetade med skönlitteraturen som utgångspunkt i sin undervisning, därför är vår empiridel begränsad till sju pedagoger. För att undersökningen skulle ha blivit mer

tillförlitlig skulle det ha behövts fler intervjupersoner. Ifall vi inte med avsikt valt ut pedagoger som arbetar med skönlitteraturen på ett medvetet sätt i sin undervisning, hade förmodligen inte våra resultat blivit desamma som nu. Vi anser att den information vi har fått har varit givande och gett oss svar på vår problemformulering.

Under alla intervjuer har vi känt oss välkomna och intervjuerna har varit givande och lugna med många skratt. Dock blev vi något besvikna vid en intervju då det kändes som informanterna inte riktigt tog vårt arbete på allvar och därför inte gav oss utförliga svar på frågorna. Detta medförde att de andra informanterna framstod som mer kunniga och engagerade, dock anser vi att det inte har påverkat undersökningen. Bandspelarens har varit till stor hjälp då vi båda kunde fokusera på vad informanterna sa. Vi valde att båda närvara vid intervjuerna trots att det ger mer arbete, för vi anser att två personer kommer ihåg mer än en person. Trost (1997) påtalar att två intervjupersoner kan medföra att den intervjuade känner sig i underläge, detta var dock inget vi upplevde. Transponeringen var mer tidskrävande än vad vi trott. Vi anser dock att den varit nödvändig vid redovisningen för att kunna återge informanternas svar så korrekt som möjligt, vilket sedan har varit värdefullt vid diskussionen. Frågorna vi använde oss av i undersökningen föll väl ut och gav svar på vår problemformulering, däremot kan vi i efterhand konstatera att de var kanske lite väl lika, då några informanter redan ansåg att de svarat på frågan.

Under arbetets gång har vi mer och mer insett att observationer i klassrummen hos informanterna hade varit intressant då vi mer påtagligt kunnat se hur pedagogerna arbetar med skönlitteraturen. Något som vi anser kan vara intressant att forska vidare om, är hur elever och föräldrar ser på skönlitteratur som ett alternativ till de traditionella läromedlen, samt hur mycket utbildning och kunskap pedagogerna i skolorna har då det gäller arbete med skönlitteratur. Ytterligare något som kan vara intressant att forska vidare om är, att jämföra resultaten på de nationella proven i skolår 5 mellan de elever som haft traditionell undervisning utifrån läromedel med de som har haft skönlitteratur som utgångspunkt.

4.5 Vår yrkesroll

Utifrån vår undersökning kan vi konstatera att de intervjuade pedagogerna framhåller skönlitteraturens betydelse i undervisningen. Både vi och pedagogerna har den uppfattningen att om vi ska uppnå målen i kursplanen och läroplanen måste vi dra nytta av skönlitteratur. För att som pedagog kunna använda sig av skönlitteraturens rika utbud krävs det att

pedagogen är trygg i sin lärarroll och vågar utmana sig själv att förändra sin undervisning. Detta innebär att delvis ta steget från de trygga läromedlen, där författaren talar om för pedagogen hur han/hon ska göra, till de skönlitterära böckerna där pedagogen själv måste söka material och planera allt. Vi är medvetna om att detta medför merarbete för pedagogen då han/hon bör läsa mycket skönlitteratur, hålla sig ajour med vilken litteratur som finns, samt ta del av ny forskning och utbildning.

Under vår tid på lärarutbildningen har vi båda tagit till oss skönlitteraturens alla möjligheter i undervisningen. Vi har den ambitionen att i vår framtida yrkesroll som pedagoger använda oss av skönlitteraturen, dock är vi medvetna om att det inte blir lätt. Det finns flera faktorer som antingen kan försvåra eller förenkla arbetet med skönlitteratur tex. kollegor, arbetslag, vilken inställning skolan har, biblioteksutbud, elevgruppen och föräldrar. Avslutningsvis vill vi än en gång säga att skönlitteratur kan vara ett redskap för elevernas kunskapsinhämtande.

5 Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att få en djupare förståelse för hur pedagoger arbetar med skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang. Detta gjorde vi genom att undersöka pedagogernas syfte med skönlitteraturen, dess bearbetning och pedagogernas syn på de traditionella läromedlen kopplat till styrdokumentet. Genom en kvalitativ undersökning har vi gjort intervjuer av sju pedagoger som medvetet använder sig av skönlitteratur i sin undervisning. Utifrån vår undersökning kan vi konstatera att det går att använda sig av skönlitteratur i undervisningen redan från skolår 1. Samtliga informanter som deltog i undersökningen använder sig av skönlitteratur när det gäller grammatiska kunskaper, läsförståelse, som diskussionsunderlag för värdegrundsfrågor och i temaarbete.

Vi har kommit fram till att pedagogerna var eniga om att skönlitteratur skapar ett sammanhang för eleverna i deras lärande och att de traditionella läromedlen står för abstrakta kunskaper tagna ur sitt sammanhang. Fast samtliga pedagoger såg fördelarna med skönlitteratur, framkom det att några pedagoger använde sig av traditionella läromedel då det gällde läsförståelse för de yngre eleverna, samt som uppslagsbok för egen del.

Vår undersökning bekräftar att valet och bearbetning av litteratur är avgörande för vilka lärdomar och kunskaper eleverna utvecklar och tillgodogör sig. Informanterna gjorde medvetna val av litteratur utifrån syftet, elevernas mognad och läsnivå. Vidare ansåg informanterna att skönlitteraturen måste bearbetas för att den ska fungera som den kunskapskälla den är. Det är i bearbetningen av texten som kunskaper och en förståelse av verkligheten lyfts fram, tydliggörs och bidrar till elevernas personliga utveckling. Genom skrivande och samtal blir eleverna medvetna om sina egna tankar, åsikter och kunskaper. Resultaten från undersökningen pekar på att det inte behöver finnas några hinder för att arbeta med skönlitteratur i ett kunskapssökande sammanhang redan från skolår 1. Det är pedagogens förmåga att anpassa val och bearbetning av litteratur beroende på vilken årskurs pedagogen undervisar i, som har avgörande betydelse för att eleverna ska utvecklas och ta till sig kunskap. Vidare kan vi när det gäller kursplanen och styrdokumentet konstatera att det är nödvändigt att arbeta med skönlitteratur för att kunna uppfylla kursplanens intentioner samt sitt uppdrag som lärare.

Källförteckning

- Alleklev, B. & Lindvall, L. (2003). *Listiga räven smyger vidare*. Stockholm: En bok för alla. ISBN 91-7221-391-1
- Bommarco, B. Cronberg, B. & Ursing, A-M. (1995). *Läsa för livet. Svenskundervisning på högstadiet*. Falun: En bok för alla. ISBN 91-7448-873-2
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö högskola: Lärarutbildningen. ISBN 91-85042-21-8
- Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren. ISBN 91-29-64542-5
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61631-7
- Ejeman, G. & Molloy, G. (1997). *Metod Boken svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber. ISBN 91-21-14201-7
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos. ISBN 91-7173-226-8
- Lundqvist, U. (1995). *Läsa Tolka Förstå litteraturpedagogiska modeller*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. ISBN 91-21-14199-1
- Malmgren, L-G. (1979). "Litteraturanvändning och projektundervisning" i Holmberg, O & Malmgren, L-G. *Språk, litteratur och projektundervisning*. Vällingby: Liber. ISBN 91-40-70270-7
- Malmgren, L-G. & Nilsson, N. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37231-0
- Melander, S. (1988). "Skapande möten med litteraturen" i Wåhlin (red). *Tid att läsa tid att tänka*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. ISBN 91-21-07031-8
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61861-1
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven*. Stockholm: Lärarhögskolan. ISBN 91-7656-534-3
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61531-0
- Norberg, I. (2003). "Läsning av skönlitteratur" i Norberg, I. (red) *Läslust & lättläst*. Lund: Bibliotekstjänst. ISBN 91-7018-499-2
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3
- Peterson, B. (1989). *Kreativ svenska. En idébok för lärare och elever*. Stockholm: Utbildningsförlag. ISBN 91-47-03158-1

- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-015547-X
- Skardhammar, A-K. (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-46311-1
- Skolverket. (2002). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes. ISBN 91-38-31729-X
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber. ISBN 47-04984-7
- Svedner, P-O. (1999). *Svenskämnet och svenskundervisningen - närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget. ISBN 91-89040-17-1
- Svenska skrivregler*. (2003). Stockholm: Svenska språknämnden och Liber. ISBN 47-04974-X
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag. ISBN 91-7227-443-3
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00374-9
- Utbildningsdepartementet. (2002). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes. ISBN 91-38-31413-4
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 91-7307-008-4
- Vygotskij, L. (1999). "Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet" i Lindqvist, G. (red) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00794-9

Forskningsetiska principer

Vi har i vår undersökning följt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer när det gäller de fyra allmänna huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes då deltagarna fick skriftlig information om undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Samtyckeskravet uppfylldes genom att deltagarna själva bestämde sig för att medverka i undersökningen efter det att de fått information om att de inte behövde ange något skäl om de ville avbryta sin medverkan och att ett eventuellt avbrytande inte skulle ge några negativa följder. Konfidentialitetskravet uppfylldes i och med att deltagarna fick information om att undersökningen genomförs anonymt och att insamlat material behandlas konfidentiellt. Detta innebär att inga uppgifter vare sig om skolan eller den intervjuade som kan möjliggöra identifiering av utomstående finns med i avrapporteringen. Nyttjandekravet uppfylldes när deltagarna fick information om att insamlat material endast kommer att användas i vårt examensarbete och inte användas eller lånas ut till andra undersökningar. Vidare fick de upplysningar om att det färdiga examensarbetet kommer att finnas tillgängligt för allmänheten på Kristianstad Högskola, i bibliotekets databas under examensarbete.

Intervjufrågor

- Vilket är ert syfte med arbetet kring skönlitteraturen?
- Vad styr ert val av litteratur?
- Hur bearbetas litteraturen?
- Hur ser ni på skönlitteraturen i jämförelse med de traditionella läromedelen?
- Vilken teori stödjer ni ert arbetssätt på?
- Hur kan ni koppla ert arbete med skönlitteraturen till styrdokumentet/kursplanen?
- Vad anser ni att eleverna lär sig genom att läsa skönlitteratur?
- Vilken roll anser ni att lärarens engagemang har för litteraturundervisningen?

Skönlitteratur

- Bylock, M. *Drakskeppet*
Guettler, K. *Nej, sa lilla monstret*
Haller, B. *Kaskelotternas sång*
Hauger, T. *Korpflickan*
Hunter, M. *En främling gick iland*
Hunter, M. *Bäckhästens pärlor*
Ingelstam, B. *Veronica seglar igen*
Kilgren, G. *Snapphaneland*
Kimselius, K. *Tillbaka till Pompeji*
Kirkegaard, O. *Jag, morfar och Nisse Nys*
Lindgren, A. *Bröderna lejonhjärta*
Mankell, H. *Eldens hemlighet*
Möller, C. *Kriget om källan*
Nilsson, U. *Bill och jag*
Nilsson, U. *Guldhjärtat*
Nilsson, U. *Sixten*
Nilsson Brännström, M. *Tzaziki och Retzina*
Norelius, E. *Petter och hans fyra getter*
Runnerström, B. *Maria från Nasaret*
Sjöstrand, I. *Liten är fin*
Thor, A. *En ö i havet*
Thor, A. *Sanning och konsekvens*
Trenter, L. *Det brinner*